

A leitura da imagem visual no contexto escolar: interferências

Leonardo Soares Damasceno¹
Helânia Cunha de Sousa Cardoso²

RESUMO: Este artigo se propõe a estudar alguns processos cognitivos de leitura de imagens, à luz de algumas postulações teóricas da semiótica; a investigar quais os tipos de materiais e métodos usados nas escolas, para detectar os fatores que interferem negativamente na compreensão do texto visual dos alunos do ensino fundamental das escolas públicas de Patos de Minas. Para atingirmos tais objetivos, analisamos o livro didático de Português adotado por grande parte das escolas de Patos de Minas e observamos como se dá a prática com a leitura de imagem no contexto escolar, avaliando o lastro cultural dos alunos e as metodologias de leitura de imagens utilizadas pelos docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Imagem. Visual.

ABSTRACT: This article proposes to study some cognitive processes of images 's lecture, in light of some theoretical postulations of semiotics; to investigate what kind of materials and methods ar used in classes to reading images, to find the interferent factores in compreesion of visual texts in schools of Patos de Minas. To get these objectives, we analyzed the Portuguese didaditc book and observed how is the lecture practice with imagens and we observed the cultural lastro of the students e the lecture method usedo for your teachers.

KEY-WORDS: Lecture. Image. Visual

Considerações Iniciais

Hoje vivemos na chamada “civilização da imagem”. Há imagens visuais por toda parte e isso se intensifica ainda mais com a modernização da tecnologia de produção de

¹ Graduando do 4º ano de Letras do UNIPAM e bolsista do VI PIBIC.

² Professora do UNIPAM, orientadora da pesquisa.

imagens, tornando-as referência constante em nosso cotidiano. Na publicidade, por exemplo, as imagens sugerem o que devemos fazer, o que devemos desejar, qual modismo devemos seguir, ditam comportamentos. Além do mais, na escola hodierna, o aluno está em constante contato com as imagens visuais, principalmente no livro didático, que constitui, na maioria das vezes, a única fonte de leitura do aluno.

De acordo com monografia elaborada a partir de uma pesquisa realizada através do II PIBIC / UNIPAM,³ cerca de 80 % dos textos presentes em livros didáticos atuais, vem acompanhados de imagens. Estas imagens, por se tratarem de símbolos, tornam-se muitas vezes mais compreendidas que as palavras. Agindo não só como coadjuvantes a favor da compreensão do texto, estas “são capazes de veicular conceitos, gerar reflexão e didatizar o conhecimento” (MARTINS, 2002, p.137).

Mas, apesar de os livros didáticos atuais estarem repletos de imagens, percebemos que não há uma preparação, tanto do aluno, quanto do professor, para a leitura destas que, na maioria das vezes, são exploradas superficialmente, como um sistema de signos desconhecidos. São encaradas no contexto escolar não como um “outro texto”, mas como uma simples ilustração do texto verbal e ornamentação das páginas do livro.

Mesmo diante desse despreparo dos professores e dos alunos em relação à leitura de textos não-verbais, a escola atual tem que assumir, ao lado da alfabetização verbal, a alfabetização visual. E esta deve preparar o aluno para a compreensão da gramática visual de qualquer imagem, tanto das imagens das obras de arte, quanto de toda a imagem que está diuturnamente à sua volta, como as imagens do cinema, da fotografia, da arquitetura, as imagens apresentadas nas propagandas de televisão e as que estão presentes no contexto escolar.

Neste sentido, metodologias de ensino que promovam a alfabetização visual nos dias atuais fazem-se necessárias, pois vêm capacitar o aluno a ler as imagens, e lendo-as, ele estará lendo o mundo. Este alfabetismo⁴ permite que o aluno domine seus próprios desejos, valorize sua natureza. É uma proposta que transforma todos que a alcançam em observadores menos passivos, menos condicionados. Ao saber ler uma imagem, o aluno sensibiliza-se para o fato de que ele é o destinatário desta mensagem que muitas vezes pretende impor a ele valores, idéias e comportamentos que não escolheu, pois, segundo postula Martins (2002, p.28), “a imagem nos domina porque não conhecemos a gramática

³ Conferir OLIVEIRA, Maria Márcia de; CARDOSO, Helânia Cunha de Sousa. **Leitura:** fatores que interferem na compreensão de textos no ensino fundamental. 2003. Disponível em <<http://www.unipam.edu.br/perquirere/>>.

⁴ Usamos o termo alfabetismo de acordo com Donis A. Dondis (2003), a qual observa que “para evitar a introdução de um neologismo de sentido obscuro, como por exemplo, ‘alfabetidade’, optou-se aqui por ‘alfabetismo’, definido no dicionário Aurélio como ‘estado ou qualidade de alfabetizado’. A mesma autora lembra ainda que o termo alfabetismo “ significa que um grupo compartilha o significado atribuído a um corpo comum de informações. O alfabetismo visual deve operar, de alguma maneira dentro desses limites”. (DONDIS, 2003, p.3)

visual nem exercitamos o pensamento visual para descobrir os sistemas de significações próprios da visualidade”.

Portanto, partindo do pressuposto de que o mundo está repleto da linguagem visual, de tal forma que o graduado em Letras, ao assumir o cargo de professor de Língua Portuguesa, deparar-se-á com recursos didáticos em que a imagem terá um grande significado, vemos clara a necessidade de que o graduando em Letras, além de ser preparado para dominar a linguagem verbal, o seja também para que domine a gramática visual, estando apto a manipular e a explorar melhor as potencialidades do material didático disponível, desde o mais simples - o livro didático, que veicula imagens fixas - até os mais sofisticados - as multimídias, que veiculam imagens em movimento.

Diante do exposto, o presente trabalho teve como objetivos (a) estudar o processo cognitivo de leitura de imagens, bem como os materiais e os processos utilizados em nossas escolas, para detectar que fatores interferem negativamente na compreensão do texto visual dos alunos do ensino fundamental de algumas escolas públicas de Patos de Minas; (b) verificar em que medida esses fatores interferem no nível de compreensão e no nível de aceitação dos textos visuais no contexto escolar; (c) proporcionar aos docentes das escolas públicas o acesso às teorias de leitura de imagens, visando a melhorar sua prática pedagógica e a muni-los de recursos para detectar as dificuldades de seus alunos. A partir da análise dos resultados, (d) selecionar metodologias que possam auxiliar os docentes em sua prática pedagógica de formação de leitores proficientes; (e) propor uma prática de conhecimentos que amplie o conceito de alfabetização que se faz necessário na educação contemporânea, conforme propõem os PCN's (1998).

Para o empreendimento do trabalho, foi realizada uma pesquisa teórica, seguida de uma pesquisa de campo que foi desenvolvida em duas etapas: na primeira etapa, foi feita uma análise do livro didático “Português: linguagens” (CEREJA e MAGALHÃES, 1998), adotado nas escolas municipais, para confirmarmos a informação de que as imagens visuais estão por toda parte, inclusive nos livros didáticos de Português. Este levantamento nos ajudou, também, a verificar a frequência, o momento, a classificação e o modo como essas imagens aparecem no livro.

Na segunda etapa, assistimos a aulas de Artes em três escolas, uma municipal e uma estadual, ambas de ensino regular, e em uma de ensino especial, tendo em vista que o professor que ora vem sendo formado pelo UNIPAM tem grande possibilidade de, no exercício do magistério, deparar-se com um aluno especial em sua sala de aula, como decorrência da proposta de inclusão escolar.

Nosso objetivo, ao assistirmos a tais aulas, foi verificar qual a metodologia de leitura de imagens utilizada pelos professores da rede pública de ensino de Patos de Minas

e como essa metodologia tem sido desenvolvida. Propusemos também um questionário aos alunos, com o objetivo de levantar o lastro cultural dos mesmos.

Computados os dados e, de posse dos resultados, estes foram apresentados para as escolas envolvidas e então passamos a trabalhar na divulgação de propostas pedagógicas que visassem a sanar as dificuldades detectadas.

Para tanto, o presente texto divide-se nos seguintes tópicos: “A leitura da imagem no contexto escolar: pressupostos teóricos”, no qual expusemos a teoria semiótica de leitura de imagens, nas vertentes *peirceana* e *greimaseana*; “As metodologias propostas pelo livro didático de Português”, no qual apresentamos a análise que fizemos das imagens do livro didático de Português; “A prática com a imagem na sala de aula”, no qual apresentamos conclusões acerca das aulas assistidas; e “Considerações finais”, em que expusemos nossas conclusões diante do percurso desenvolvido durante toda a pesquisa.

1 A leitura da imagem visual no contexto escolar: pressupostos teóricos

Para o desenvolvimento desta pesquisa, partimos dos fundamentos teóricos propostos pela Semiótica. Na vertente *peirceana*, recorreremos à metodologia postulada por Lúcia Santaella (2002). Já, na vertente *greimaseana*, tivemos como suporte teórico-prático as metodologias propostas pelo projeto “arte br”.

Lúcia Santaella (2002) apresenta o seguinte roteiro de análise das imagens:

A primeira etapa é a captação da impressão geral que temos da imagem; devemos nos abrir para o fenômeno e para o fundamento do signo.

Antes de dar início à análise propriamente dita, devemos nos deixar afetar pela experiência fenomenológica. Abrir os olhos do espírito e olhar a pintura, como na lenda chinesa em que o observador demorou-se tanto e tão profundamente na contemplação da paisagem de um quadro, que, de repente, penetrou dentro dela e se perdeu nos seus interiores. (SANTAELLA, 2002, p. 86)

Nesse sentido, de acordo com as três categorias *peirceanas*, são três as fases dessa experiência. A primeira é a disponibilidade contemplativa, na qual devemos deixar que nossos sentidos captem cores, linhas, superfícies, texturas, formas, luzes, complementaridades e contrastes; ficamos sob o domínio do puro sensível. A segunda é a observação atenta do que a imagem nos comunica por meio de sua singularidade. E a terceira, a generalização do particular em função da classe a que ele pertence. Neste nível,

não se trata mais apenas de qualidades apreendidas, nem de singularidades percebidas, mas de enquadramentos do particular em classes gerais.

Na segunda etapa do percurso, devemos passar à atividade mais propriamente analítica do signo, na qual devemos observar os detalhes e os aspectos composicionais da imagem. Devemos explorar o poder sugestivo, indicativo e representativo do signo. Vamos descobrir o modo como essa imagem particularmente representa, o que pretende representar e, em função disso, quais efeitos poderá produzir em possíveis intérpretes.

O primeiro fundamento do signo está nas qualidades que ele exhibe, no que temos evidentemente diante de nós. Devemos proceder à apreensão e descrição dos quali-signos na linguagem verbal, sem fazer referência a quaisquer figuras ou àquilo que elas podem indicar, pois isso é função do índice. Nesse momento, devemos observar, por exemplo, as formas retangulares e as formas circulares, a repetição das formas, a luminosidade, a presença e a ausência de cores, os volumes das personagens e de todas as outras figuras presentes, que dá a idéia de relevo, as relações entre as formas retangulares e as formas arredondadas, os vários pontos de vista possíveis (de topo, de perfil, frontal), a proximidade das personagens umas em relação às outras e todas em relação a nós, que vemos a pintura, os ritmos (nos olhares, nas expressões dos rostos, nas mãos, em suas direções, no que elas seguram, nos gestos de cada uma das personagens).

O segundo fundamento do signo está no seu caráter existente, o sin-signo. Temos aqui a realidade do objeto como objeto. No entanto, é importante observar que não se está diante de um quadro propriamente dito, mas da reprodução de uma imagem visual. Esta é a realidade existencial do que se apresenta diante de nós. Portanto, devemos observar a tonalidade das cores, a textura, o tamanho da cópia etc. Já o terceiro fundamento do signo está nos seus aspectos de lei. Devemos observar a qual classe pertence o sin-signo particular: pintura, fotografia, colagem etc.

Examinados os fundamentos, o caminho está aberto para a análise dos tipos de objetos a que esses fundamentos podem reportar. No seu aspecto icônico, se as sugestões dos quali-signos são realistas, se são vagas, ou se são ambíguas. No aspecto indicial, verificar em que medida essa imagem guarda resquícios de figuratividade, isto é, em que medida ela ainda é capaz de indicar os objetos que estão fora dela e que ela retrata. Devemos também observar o aspecto indicial interno e externo da imagem. A relação da imagem com o seu título. A sinalização das figuras para um ambiente externo ou interno e se esse ambiente é noturno ou diurno, por exemplo.

Já os símbolos dizem respeito aos padrões pictóricos que são aí utilizados e aos elementos culturais, às convenções de época que a imagem incorpora. Porém devemos

compreender que os elementos culturais e as convenções só funcionam simbolicamente para um interpretante, dependem do tipo de intérprete e de seu repertório cultural.

Na última etapa da análise, saberemos dos efeitos do signo sobre o interpretante.

O primeiro nível do interpretante é o imediato, a saber, todos os efeitos que o signo está apto a produzir no momento em que encontrar um intérprete e que potencial interpretativo a pintura tem.

No nível do interpretante dinâmico, há a dependência do conhecimento prévio do intérprete quanto aos conhecimentos históricos e culturais, para perceber, por exemplo, a intertextualidade da imagem com outras já existentes. No nível do interpretante lógico, devemos ponderar para que tipo de intérprete a imagem foi feita, por exemplo, para quem conhece a história da moderna.

Por fim, o interpretante final é o interpretante em devir: toda a admiração e gratificação ao olhar que essa imagem ainda poderá despertar no futuro. Devemos considerar, por exemplo, o que será dela diante das tecnologias e do desenvolvimento que a arte tiver no futuro. Segundo a autora, esse é um interpretante em aberto.

Observamos também, como suporte teórico-prático, as metodologias propostas nos cadernos do kit pedagógico “arte br”. De acordo com Moema Martins Rebouças (2003), uma das organizadoras do material, o estudo da imagem obedece às teorias da semiótica *greimaseana*:

A que nos referimos aqui é a semiótica de linha francesa proposta inicialmente a partir dos estudos feitos por Greimas. Ela se propõe a determinar as condições que um objeto se torna objeto significante para o homem. Para isto, não toma a linguagem como um sistema de signos, mas de significações, ou melhor, de relações, pois a significação se dá na relação.

Se falo de objetos significantes podemos pensar que objetos são estes? Analiso com o mesmo aparato metodológico uma pintura e uma poesia, uma escultura e um romance, um desenho e uma instalação, um filme e os quadrinhos? (REBOUÇAS, 2003, p.01)

A leitura de imagens proposta pela semiótica *greimaseana* é diferente de outras propostas que têm como ponto de partida a vida do artista e, por meio dela, chegam à obra. Na perspectiva *greimaseana*, a própria obra nos aponta sua possível leitura, num trajeto que vai do texto visual, que é a obra de arte, para o contexto de produção da mesma, isto é, “num percurso traçado de dentro para fora”. (REBOUÇAS, 2003, p.01)

O kit pedagógico “arte br” foi criado em 2003, pelo Instituto Arte na Escola com o objetivo de subsidiar o professor na sua prática docente. Trata-se do primeiro material

educacional disponível no Brasil. Ele traz importantes obras do século XX pertencentes a acervos de museus das várias regiões brasileiras disponibilizado para as escolas de todo o país, cujos professores estejam vinculados à Rede Arte na Escola. Ele mostra caminhos para que o professor se aproprie dos universos da arte por meio da leitura de imagem, convidando-o a atuar como pesquisador de arte e co-autor dos conteúdos a serem desenvolvidos em suas aulas.

No kit “arte br”, o professor encontrará um caderno de apresentação do projeto; doze pranchas e doze cartões com reproduções das obras de arte; doze Cadernos de Estudo do Professor e uma Linha do Tempo.

Conforme exposto no caderno de apresentação do material, os doze cadernos de estudo do professor estão organizados a partir dos seguintes passos para a leitura de imagem: “O olho, o que vê?” e “O olho, o que percebe?” são, segundo as autoras do material, “portas de entrada na imagem que instigam as primeiras percepções”; “De olho no artista, no Brasil e no mundo” estabelece relações entre as obras de cada Caderno e outros contextos; “O olho que conta histórias” constrói os significados descobertos em cada uma das imagens lidas; “O olho que pensa, a mão que faz, o corpo que inventa” é o passo no qual os alunos elaboram objetos e idéias, refletindo sobre eles e sobre suas próprias experiências; “Provocando olhares” são conversas de professor para professor sobre temas do ensino-aprendizagem da arte e sua relação com a vida; “O olhar que dialoga” promove um diálogo interdisciplinar; “De olho no museu” motiva o professor e o aluno a se apropriarem de espaços expositivos em cidades das várias regiões do Brasil, conhecendo-os e entrando em contato direto com obras de Arte originais; “O olho que refaz o percurso” detém-se sobre os caminhos já percorridos, avaliando, propondo novos significados e abrindo outras possibilidades de compreensão da Arte (e da vida); “Linha de vida, tempo da obra” situa vida e obra dos artistas no tempo e no espaço, demarcando o momento de produção das obras apresentadas; “Chave de palavras” define alguns termos e conceitos no contexto do material; “O olhar que percorre” indica livros, vídeos, sites e fontes diversas para ampliar o conhecimento artístico, histórico e cultural dos leitores.

Tomar conhecimento dessas duas tendências de leitura de imagens foi o primeiro passo para que pudéssemos observar e analisar as propostas metodológicas adotadas em algumas escolas de Patos de Minas.

2 As metodologias propostas pelo livro didático de português

Como já foi observado anteriormente, há imagens por toda parte, inclusive nos livros didáticos adotados pelas escolas públicas. Para verificarmos a frequência, o momento,

a classificação e o modo como essas imagens aparecem, procedemos a uma análise do livro didático “Português: linguagens” (CEREJA e MAGALHÃES, 1998), adotado pela 5ª série da escola municipal colaboradora desta pesquisa.

Diante do observado, concluímos que, na obra analisada, a imagem visual ganhou um *status* de texto. Os autores romperam com a idéia de que a imagem no livro didático serve apenas para descanso ou, ainda menos, para ornamentar as páginas. A importância dada ao verbal e ao visual parece estar equilibrada. E a imagem não é tratada mais como algo marginal e alheio ao processo educacional. Assim sendo, sua leitura é uma habilidade a ser desenvolvida para que se formem leitores proficientes.

Além desses aspectos observados, não podemos nos esquecer das classificações de Sandroni e Machado (1998, p.38), para quem “a imagem pode ser fiel ao texto ou ir além dele”, ou estar aquém do texto. Nesse sentido, para verificarmos em quais destas categorias se enquadram as imagens do livro didático analisado, procedemos a uma classificação de cinquenta (50) imagens cujos resultados foram os seguintes: 28% das imagens vão além do texto, acrescentam significado ao texto ou apresentam elementos novos. São muitas vezes imagens simbólicas e não descritivas, o que contribui para o desenvolvimento da imaginação do aluno. 20% das imagens estão aquém do texto, não apresentam sequer uma descrição, funcionam quase que como um elemento decorativo no livro. 52% são fiéis ao texto, repetem-no. Sobre esse tipo de imagem, é interessante observarmos a opinião de Sandroni e Machado:

A ilustração “realista”, que é fiel ao texto e não o extrapola nunca, resulta numa comunicação linear, característica de parte do trabalho pedagógico que comumente se faz. Essa corrente “realista” prende-se a uma didática antiga, que acredita ser a compreensão resultante exclusivamente da informação verbal. (1998, p.40)

Nesse sentido, conforme os dados apresentados, a maioria das imagens propostas no livro em estudo não oferece muitas dificuldades aos seus leitores.

Tomamos com exemplo a imagem “Noite de São João”, de Alberto da Veiga Gignard apresentada tanto no livro didático analisado, quanto no Kit “arte br”. Nessa tela, observamos que o uso de tons escuros nos remete a uma noite de festa junina, num lugar no interior do Brasil. Outro elemento explorado pelo pintor é a apresentação de pontos luminosos, remetendo-nos a balões e fogueiras, os quais fazem parte das festas juninas comemoradas em todo Brasil. Além do mais, percebemos, na pintura, montanhas, árvores, nuvens, caminhos, um trem, igrejas e pequenos pontos escuros que sugerem figuras

humanas. Portanto, essa imagem, embora seja de cunho expressionista, evidencia a realidade a que se refere de forma direta.



3 A prática com a imagem na sala de aula

3.1 Avaliação do lastro cultural

Antes de assistirmos às aulas e de observarmos a metodologia adotada acerca da leitura de imagens, entendemos que seria importante aplicar questionários para avaliação do lastro cultural das famílias dos alunos envolvidos na pesquisa, com o objetivo de verificar os hábitos de leitura (qualidade e frequência da leitura), a assistência a programas de TV, visita a museus, a exposições de arte, grau de instrução dos pais e outros interesses culturais da família, uma vez que, conforme postula Rossi (2003), "é importante reconhecer que a construção do conhecimento é determinada pelas características da cultura em que o aluno vive."(p.12). Pelo fato de estarmos trabalhando por amostragem, não

consideraremos cada escola em particular, consideramos dois grandes grupos: “escola regular” e “escola especial”. Apresentamos, a seguir, os resultados desse questionário.

3.1.1 Escola de ensino regular

Ao procedermos à análise dos dados coletados na escola regular, pudemos constatar que o gênero textual mais lido pelos alunos é a poesia. Eles raramente lêem jornais ou revistas e, quando o fazem, têm preferência pela seção de esportes. Livros são lidos toda semana. Os alunos assistem à televisão diariamente, tendo preferência por filmes e novelas. A maioria dos pais é alfabetizada, prevalecendo os que têm curso superior. Os interesses culturais das famílias são predominantemente por música, embora freqüentemente, raramente, eventos culturais.

3.1.2 Escola de ensino especial

Já, na escola especial, pudemos observar que o gênero textual mais lido é o informativo. A maioria lê jornais e revistas, interessando-se mais pela seção de notícias. A freqüência com que esse material é lido está equiparada entre raramente e diariamente. A maioria assiste à televisão diariamente, especialmente noticiários. A maioria dos pais possui curso superior e ensino médio, porém não se pode desprezar o número de 20% de analfabetos. O interesse cultural maior da família é por música, embora também freqüentemente, raramente, eventos culturais.

Esses dados nos levaram a concluir, inicialmente, que os alunos das escolas observadas não têm o mesmo lastro cultural. Será que essa realidade interfere na capacidade de leitura visual de cada grupo?

3.2 Observação de aulas

Para verificarmos qual a metodologia de leitura de imagens utilizada pelos professores de Patos de Minas, assistimos a aulas de Artes em uma escola municipal, em uma escola estadual e em uma escola de ensino especial.

Vale ressaltar que a indicação dos professores colaboradores da pesquisa foi feita pela direção de cada escola. Com relação à formação desses docentes, o professor da escola municipal não possui formação específica em Arte. O professor da escola estadual é habilitado em Educação Artística e o professor da escola de ensino especial é especialista em Arte-Educação.

3.2.1. Escola municipal

No decorrer da aula, o professor conduziu os alunos à análise de quatro imagens, três imagens artísticas e uma imagem publicitária, a saber, a imagem “Meninos com pipas”, de autoria de Cândido Portinari; “O pescador”, de Tarsila do Amaral; “Família na praia”, de Di Cavalcanti e uma imagem publicitária retratando uma “família” de gatos.

Segundo o professor, os objetivos de sua aula foram (a) despertar no aluno o interesse para observar imagens; (b) ler imagens observando as cores, as formas, a textura, o contexto, o movimento, a sensação; (c) relacionar uma imagem com outra e a imagem com o conhecimento de mundo do aluno; (d) motivar o aluno a observar as imagens do dia-a-dia e levá-lo à tentativa de leitura no mundo visual.

Em todas as análises propostas, os alunos foram levados a, inicialmente, contemplarem a imagem, a deixarem-se afetar pela experiência fenomenológica, a ficarem sob o domínio do puro sensível, a experimentarem as primeiras impressões despertadas, tanto sensórias quanto abstratas. Num segundo momento, foi explorado o poder sugestivo, indicativo e representativo das imagens. Observaram aspectos estruturais da obra, como cor, movimento, luz, formato, ritmos etc. e, a partir daí, construirão significados, recorrendo ao seu conhecimento e vivência e a elementos internos e externos da imagem.

Para finalizar, foi proposta a observação da relação entre o signo e o interpretante, tornando essa relação explícita. E, nesse momento, o aluno interpretante teve a oportunidade de construir seus próprios significados, escapando, assim, de uma interpretação estereotipada, já pronta.

Portanto, o que se pode perceber é que, embora o professor não possua habilitação específica na área de Artes e o material usado não apresente uma metodologia específica de leitura das imagens, o professor conseguiu desenvolver a atividade dentro do que teoricamente se previa. Ele conseguiu conduzir o aluno a uma leitura satisfatória do material visual, em conformidade com os passos da semiótica sugeridos por Santaella (2002).

3.2.2. Escola estadual

Para o desenvolvimento da aula, a professora selecionou as imagens do kit “arte br” que abordam a temática “festas”. São elas “Festa de Iemanjá”, de Portinari, “Baile à fantasia”, de Chambelland, “Noite de São João”, de Guignard e desvinculada desse tema, a imagem “Calçada/Manaus”, de Jean Manzon.

Diante do observado durante o desenvolvimento da aula, percebemos que, no percurso de leitura da imagem “Noite de São João”, a professora iniciou solicitando dos alunos que dissessem o que estavam vendo, o que “o olho vê”, o que “o olho percebe”. A seguir, passou-se à análise estrutural e composicional da obra, recorrendo aos conhecimentos que os alunos já haviam adquirido em aulas anteriores sobre cores e formas. Então, tendo como pressuposto a tentativa de se descobrir o título da imagem, os alunos procederam a uma interpretação da imagem, dizendo o que estava sendo retratado pelo autor.

Para as imagens “Festa de Iemanjá” e “Baile à fantasia”, a professora seguiu em linhas gerais o mesmo percurso. A partir do título ou nome da festa representada na obra, conduziu a uma interpretação antecipada da imagem, em vez de conduzir os alunos à percepção das evidências, para depois “amarrar” ao conhecimento prévio e a outros conhecimentos e discussões para então se tentar fazer uma interpretação da obra. Na seqüência, explorou elementos estruturais da imagem, como as cores e tonalidades destas. E, finalmente, discutiu com os alunos questões relativas às festas retratadas.

Já com a imagem “Calçada/Manaus”, a professora iniciou o processo pedindo que os alunos mostrassem as evidências, os elementos estruturais e, daí, passou a tratar do processo de inferências e interpretações da imagem.

Observamos que, no final da aula, a professora abordou vários passos propostos pelo kit “arte br”, que até então não haviam sido explorados, como “o olho que refaz o percurso”, detendo-se sobre o caminho percorrido e propondo novos significados. Além disso, permitiu que os alunos expressassem seus conhecimentos sobre artes, sua preferências estéticas, juízo de valor e possibilitou o desenvolvimento do espírito criativo/inventivo.

Diante do exposto, podemos concluir que, embora a professora não tenha realizado todos os passos do percurso visual sugerido pelo kit “arte br”, e tendo em vista que esta foi a primeira aula em que os alunos tiveram a oportunidade de tentar compreender e construir significados para imagens visuais de arte, consideramos que o resultado tenha sido satisfatório, uma vez que foi valorizado o conhecimento prévio dos alunos no que tange a elementos estruturais das obras e, além disso, foi oportunizada uma discussão sobre suas primeiras impressões no trato com imagens visuais.

Porém, vale ressaltar que muitos detalhes importantes para a interpretação das obras não foram explorados ou não receberam a devida atenção, o que não deveria acontecer em uma aula coordenada por um professor habilitado, cujos alunos já tivessem sido iniciados visualmente. No entanto, por se tratar de um primeiro contato dos discentes com textos visuais, é aceitável.

3.2.3 Paralelo entre as escolas de ensino regular

No que se refere à motivação e à participação efetiva dos alunos das escolas de ensino regular, percebemos que, na aula em que foi desenvolvida a leitura de imagens não integrantes do kit “arte br”, tendo em vista que a turma já havia feito leituras de imagens visuais anteriormente, os alunos conseguiram fazer uma leitura mais “profunda”, mais detalhada da imagem. Eles conseguiram discutir aspectos formais e composicionais, fazer associações. Conseguiram relacionar constantemente o que viam com a vida cotidiana, com suas vivências.

Quanto à aula em que foi feita a leitura de imagens do “arte br”, utilizando a metodologia nele proposta, houve muita participação discente. Os alunos ficaram muito inquietos para descobrir e decifrar o que viam, manifestavam, o tempo todo, suas opiniões. Percebemos que houve uma certa resistência por parte dos alunos quanto à possível beleza estética das obras, o que é compreensível, tendo em vista que provavelmente os alunos não tinham quase que contato nenhum com obras de arte, pois, como pudemos perceber através de questionário respondido pela turma, a maioria dos alunos e suas famílias freqüentam raramente eventos culturais. Quando freqüentam, interessam-se principalmente por eventos musicais. O gênero textual mais lido pelos alunos é a poesia; raramente lêem jornais ou revistas e, quando o fazem, têm preferência pela seção de esportes. E embora a maioria assista à televisão diariamente (o que poderia oferecer-lhes algum conhecimento sobre arte), a preferência é por novelas e filmes. Nesse sentido, podemos inferir que esse estranhamento inicial pela arte é devido ao fato de esses alunos não terem tido, até então, contato com produções artísticas, no que se refere à linguagem visual.

Depois da exposição e dos comentários sobre as aulas ministradas nas escolas de ensino regular, passemos, então, à aula na escola de ensino especial.

3.2.4 Escola de ensino especial

Ao longo da aula, a professora conduziu os alunos à análise das imagens “A Negra” e “Abaporu”, de Tarsila do Amaral e “Futebol”, de Cândido Portinari, tendo como metodologia para a leitura de imagens a proposta do kit pedagógico “arte br”.

Percebemos, no percurso de leitura das imagens, que inicialmente a professora conduziu os alunos a exteriorizarem suas primeiras percepções, “o olho, o que vê?”, “o olho, o que percebe?”, conforme proposto no kit “arte br”.

A seguir, foram observados aspectos estruturais da obra, como cor, e, a partir daí, os alunos tentaram construir significados, “entender”, “desvelar” a imagem, recorrendo ao seu conhecimento de mundo.

Num terceiro momento, foi solicitado aos alunos que situassem vida e obra do artista, na tentativa de que tal conhecimento ajudasse na leitura da imagem. Para finalizar, a professora passou à etapa “o olho que pensa, a mão que faz, o corpo que inventa”, na qual, professor e alunos, “aquecidos” e motivados, fizeram uma releitura das obras elaborando desenhos e pinturas. Portanto, podemos perceber que foi seguido o percurso proposto pelo kit “arte br”, abordando inclusive a etapa da produção artística – que tem sido desprezada por muitos professores nas aulas de leitura de imagem.

No que se refere à motivação e à participação efetiva dos alunos, percebemos que estes se envolveram muito em todo o percurso, tiveram grande interesse e se esforçaram muito em compreender o que estaria sendo representado pelo artista.

Constatamos também que grande parte da motivação dos alunos se deu pelo fato de eles saberem que o que eles descobriram e apreenderam das características da obra e do artista não ficará limitado apenas ao espaço físico e cronológico daquela aula. Sabem que da leitura que eles fizeram daquela imagem irá nascer uma produção artística e, além disso, sabem - talvez inconscientemente - que o fato de eles conhecerem e saberem ler imagens de arte consagradas os tornará menos excluídos do que o são. Não se sentirão “burros”, como disse um aluno. Sabendo ler as imagens de arte propostas pela professora, eles saberão ler outras imagens fora do contexto escolar, imagens de arte ou não.

Outro fator que poderíamos apontar como motivador do interesse dos alunos é o fato de que, embora sendo pessoas excepcionais, seus interesses e os interesses de suas famílias promovem a ampliação de seus repertórios culturais, pois, como pudemos observar com o questionário respondido pelos alunos e por seus pais, a maioria lê textos informativos, a maioria vê televisão diariamente, especialmente os noticiários e a maioria dos pais têm curso superior e ensino médio.

Portanto, podemos afirmar que, tendo sido percorridos todos os passos sugeridos pelo kit “arte br”, os alunos conseguiram fazer uma leitura satisfatória das imagens de Tarsila do Amaral, o que pode ser comprovado, por exemplo, ao observarmos a releitura que os alunos fizeram das obras. Eles conseguiram assimilar principalmente as

características marcantes da autora de forma que, ao fazerem seus desenhos, tais características foram evidenciadas neles.

Mas, com relação à produção dos alunos (desenho, releitura das imagens exploradas nas aulas), cabe-nos fazer um comentário. Segundo a professora, os objetivos dessa produção foram ver a percepção, a concentração e a abstração dos alunos e desenvolver; avaliar o controle motor; verificar o grau de deficiência mental dos alunos. Ainda segundo a professora, os alunos foram conduzidos a fazer uma “cópia” fiel da imagem original, pois quanto mais fiel fosse a cópia, menor seria a deficiência dos alunos.

Diante dos objetivos da produção e da classificação da professora e de tudo que vimos sobre metodologias de leitura de imagens, surge uma dúvida: será que o trabalho com a leitura de imagens deve valorizar a cópia, o modelo, no caso de turmas com dificuldades especiais? Não estaríamos aí formando um leitor passivo, que apenas reproduz o que lhe é posto? Em que circunstâncias, então, devemos buscar a construção de um leitor ativo, que não seja um mero espectador, mas um construtor de novos significados e de novas possibilidades de leitura, que rompam com o estabelecido, com as normas e convenções? Acreditamos que ainda precisamos de muita discussão acerca do assunto e que, com essa pesquisa, estamos apenas iniciando um percurso nesse sentido.

Considerações finais

Para o empreendimento deste trabalho, analisamos inicialmente o livro didático de Português adotado pela maioria das escolas públicas de Patos de Minas para comprovar a informação de que a imagem visual está em toda a parte, inclusive nos livros didáticos de Português e para verificarmos a frequência, o momento, a classificação e o modo como essas imagens aparecem.

Dessa etapa, concluímos que, na obra analisada, a imagem visual ganhou um *status* de texto. Os autores romperam com a idéia de que a imagem no livro didático serve apenas para descanso ou, ainda menos, para ornamentar as páginas. A importância dada ao verbal e ao visual parece estar equilibrada. E a imagem não é tratada mais como algo marginal e alheio ao processo educacional, sendo que sua leitura é uma habilidade a ser desenvolvida para que se formem leitores proficientes.

Na segunda etapa, verificamos como se dá a prática com a imagem na sala de aula. Diante do percurso desenvolvido, constatamos que o conhecimento prévio e a cultura do aluno são fatores determinantes para que o mesmo seja bem sucedido em uma leitura de

imagem visual e para que haja maior aceitação desse tipo de linguagem como produção artística.

De acordo com o resultado do questionário de lastro cultural respondido pelos alunos e seus pais, os alunos que tiveram maior êxito em suas leituras foram aqueles que tiveram um lastro cultural mais amplo. É importante ressaltarmos também que, ao contrário do que se pensa, a deficiência mental dos alunos da escola especial não limitou suas leituras.

Por outro lado, percebemos que, além dessa preparação por parte do aluno, é impreterível que o professor faça uso de uma metodologia de análise de imagens e que domine teoricamente essa metodologia, para que consiga formar leitores visuais. As aulas cujos resultados foram mais satisfatórios foram aquelas em que o professor demonstrou domínio da metodologia referente à atividade que desenvolveu. Nesse sentido, quanto maior o domínio das metodologias de leitura de imagem pelo professor, mais garantias ele terá de formar um leitor visual proficiente.

Finalmente, lembramos que o presente trabalho pretendeu apenas iniciar um processo de análise e reflexão sobre as práticas de leitura de imagens na sala de aula. Não esgotou todas as possibilidades de análise e interpretação dos dados, mas representa apenas uma humilde colaboração nesse sentido, mesmo porque a equipe executora da pesquisa não possui formação específica em Artes.

Referências

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 5ª série. São Paulo: Atual, 1998, 222 p.

MARTINS, Elaine Rosa. **A imagem no livro didático: um estudo sobre a didatização da imagem visual**. 2002. 145p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

OLIVEIRA, Maria Márcia de; CARDOSO, Helânia Cunha de Sousa. **Fatores que interferem na leitura do texto literário**. 2003. 87p. Monografia (Licenciatura em Letras) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Centro Universitário de Patos de Minas, Patos de Minas, 2003.

OLIVEIRA, Maria Márcia de; CARDOSO, Helânia Cunha de Sousa. **Leitura: fatores que interferem na compreensão de textos no ensino fundamental**. 2003. Disponível em: <<http://www.unipam.edu.br/perquirere/>>. Acessado em 4 jun. 2004.

REBOUÇAS, Moema Martins. No passo a passo de uma teoria, um caminho de leitura. Palestra proferida por ocasião do I Encontro Regional da Rede Arte na Escola, realizado em Uberlândia, em agosto de 2003.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam**: leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2003, 144p.

SANDRONI, Laura Constância; MACHADO, Luiz Raul. **A criança e o livro**. 4.ed. São Paulo: Ática, 1998. p.38-45 (Série educação em ação)

SANTAELLA, Lucia. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005, 186p.